

EXPLORANDO EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE: SU DIMENSIÓN FORMATIVA

Raúl González Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla-La Mancha

Ernesto López-Gómez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Samuel Gento Palacios

Universidad Camilo José Cela

RESUMEN: La literatura internacional destaca la importancia del liderazgo como un factor relevante para la mejora de la calidad educativa. Este liderazgo, en el contexto educativo, debe de ser eminentemente pedagógico y ejercerse más allá del equipo directivo de la propia institución educativa. Así, el liderazgo del profesorado emerge como elemento fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, los objetivos de este estudio son explorar las dimensiones que definen a un docente como líder pedagógico y, a su vez, determinar la importancia de los elementos que configuran la dimensión formativa del liderazgo docente. Para ello, se lleva a cabo el presente estudio mediante una metodología cuantitativa y utilizando un cuestionario elaborado a tal efecto, en el que participan los principales agentes del hecho educativo (estudiantes, docentes y familias). La muestra (n=1196), no probabilística de tipo accidental, pertenece en su mayor parte a España (75%). Los resultados obtenidos destacan la importancia otorgada a las dimensiones afectiva, carismática, profesional, participativa y formativa del liderazgo del profesorado. En esta última, se acentúa la relevancia de la dedicación a la propia formación, el acopio de materiales para la misma y el impulso al perfeccionamiento continuo del resto de docentes de la institución. Estos resultados ponen de manifiesto que la formación, tanto inicial como continua, es un elemento clave en la práctica del liderazgo docente y, en consecuencia, para avanzar hacia la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo pedagógico, profesorado, formación, calidad.

EXPLORING TEACHER'S PEDAGOGICAL LEADERSHIP: THE FORMATIVE DIMENSION

ABSTRACT: International research highlights the importance of leadership as a relevant factor to improve educational quality. Leadership, in the educational context, must be eminently pedagogical, a leadership that goes beyond the management team of the educational institution itself. Currently, emphasis is being placed on teacher leadership, as a key issue for the improvement of teaching-learning processes. The objective of this study is to explore the dimensions of teacher's pedagogical leadership. For this, the present research is carried out, through a quantitative methodology and by applying a questionnaire prepared for this purpose, considering as participants students, teachers and families (n=1196). The data obtained highlights the importance given to the affective, charismatic, professional, participative and formative dimensions of the teaching staff as leaders. In this last –formative dimension–, the relevance of the dedication to the own formation, the collection of materials for the same and the impulse to the continuous improvement of the colleagues of the institution were emphasized. These results show the importance of training for the teacher leadership practice and, therefore, to move towards educational quality.

KEYWORDS: Pedagogical leadership, teachers, leader's formation, quality.

Recibido: 18/12/2018

Aceptado: 04/04/2019

Correspondencia: Raúl González Fernández, UNED, Facultad de Educación, C/ Juan del Rosal 14, 28040 Madrid. E-mail: raulgonzalez@edu.uned.es.

INTRODUCCIÓN

La consecución de altas cotas de calidad en las instituciones educativas requiere la existencia en las mismas de *auténticos liderazgos* (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017), que sean efectivos y permitan crear un ambiente apropiado para la enseñanza y el aprendizaje. Cabe considerar que el liderazgo dentro de una institución educativa debe de ser eminentemente pedagógico (Gómez Delgado, 2012; Gómez y Medina, 2014; González, Gento y Orden, 2016; Raelin, 2016), adaptando su perfil, propósito y actuación a las peculiaridades del contexto educativo.

Como ya señalaron Muijs y Harris (2003), a medida que las limitaciones de las teorías del liderazgo carismático –unipersonal del director– se han hecho cada vez más evidentes, ha habido un movimiento hacia el liderazgo docente. De tal suerte que la práctica del liderazgo pedagógico no se puede reducir única y

exclusivamente a una persona o rol profesional, sino que debe ser ejercido por varios líderes de la institución educativa, que se sitúan en diversos niveles, también considerando la necesidad de estar cerca de la realidad educativa. En este sentido, Ruiz Corbella (2013) señala que, en el marco propio de la educación, como responsabilidad compartida, el liderazgo tiene que proyectarse desde el profesorado que, como líderes de un grupo, deben ser capaces de “movilizar y articular las acciones necesarias para alcanzar las metas educativas acordadas por toda la comunidad” (p. 85). En efecto, los docentes deben interpretar las diversas situaciones y tomar múltiples decisiones cuyas consecuencias son relevantes para la formación de los estudiantes, en sentido amplio, y la propia vida de los centros. Diversos estudios muestran que el liderazgo docente es un factor clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados escolares y el clima relacional de las instituciones educativas (Murgatroid y Morgan, 2002; Hattie, 2012; Bernal e Ibarrola, 2015; Day, Gu y Sammons, 2016; Dimas-Rangel, Torres-Bugdud, Palomares-Ruiz y Treviño-Cubero, 2016).

El concepto y la práctica del liderazgo docente han cobrado impulso en las tres últimas décadas. Sin embargo, la investigación sobre este fenómeno es limitada (York-Barr y Duke, 2004; Wenner y Campbell, 2017), y se ha desarrollado especialmente en Estados Unidos y Reino Unido. Así, el estudio efectuado por York-Barr y Duke (2004), destacó que el concepto de liderazgo docente no estaba entonces bien definido, ni conceptual ni operativamente, y que la literatura empírica ofrecía numerosos estudios cualitativos a pequeña escala que describían las dimensiones de la práctica del liderazgo docente, las características del líder y las condiciones que promueven y desafían el ejercicio del mismo; si bien, la investigación apenas abordaba cómo se desarrolla el liderazgo docente y cuáles son sus efectos. Wenner y Campbell (2017) dieron continuidad al trabajo de York-Barr y Duke (2004) a través de una revisión teórica y empírica sobre el liderazgo del profesorado, considerando 54 estudios. Sus hallazgos muestran que el liderazgo docente, aunque rara vez se definió, se centró en roles más allá del aula, apoyó el aprendizaje profesional de sus compañeros, influyó en la toma de decisiones y, en última instancia, se enfocó en el aprendizaje de los estudiantes.

Bernal e Ibarrola (2015) consideran que el liderazgo docente es el proceso “por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 62). A esta idea de liderazgo subyacen dos perspectivas complementarias, a saber: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. Como indica Balduzzi (2015), el liderazgo del profesorado a nivel de aula estimula el aprendizaje del alumnado, influye en su avance moral, promueve el desarrollo de sus potencialidades personales y, finalmente, anima a los estudiantes a configurarse como comunidad de aprendizaje. Mientras que, a nivel organizativo, afianza el desarrollo y la consolidación del proyecto educativo de la propia institución.

La investigación previa muestra que el liderazgo docente *podría* tener efectos beneficiosos en el desarrollo de la institución educativa y su eficacia, la calidad de

la enseñanza de los docentes y sus niveles de motivación, incidiendo en la mejora de los resultados escolares, en sentido amplio. Y decimos *podría* al ser necesario que existan las condiciones adecuadas para que dicho liderazgo florezca y pueda desplegar sus beneficios. Entre estas, destacan: una cultura profesional basada en la confianza y el apoyo, estructuras claras y transparentes, la posibilidad de configurar agrupaciones formales e informales y la necesaria función del director como promotor del liderazgo docente, a través de formas innovadoras de desarrollo profesional; sin duda, todos ellos elementos importantes para *empoderar* o marginar a los líderes docentes (Muijs y Harris, 2006; Sugrue, 2015; Wenner y Campbell, 2017). Por tanto, si se pretende ofrecer oportunidades y opciones a los docentes para que ejerzan un liderazgo pedagógico, la función del director y del equipo directivo mucho tiene que ver con elevar y extender la voz y la acción del profesorado más allá de estructuras colegiadas a través de círculos cada vez más amplios, con mayor influencia en la comunidad educativa. De este modo, los docentes se convierten en actores y directores de mejoras sistemáticas que beneficien su desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que construyen capacidad de la escuela para mejorar (Bishop, Tinley y Bernan, 1997; Taylor, Goeke, Klein, Onore y Geist, 2011).

En este sentido, Harrison y Killion (2007) proponen diversos roles para los docentes líderes, asignados formalmente, en algunos casos, o bien compartidos de manera informal, que emergen a medida que estos interactúan entre sí sin atender a jerarquías impuestas o artificiales. Esta red de roles (proveedor de recursos, especialista curricular y de la instrucción, facilitador de aprendizaje, mentor, catalizador del cambio, etc.) parte de la consideración de que muchos docentes pueden servir como líderes de sus compañeros. A su vez garantiza que puedan encontrar formas de liderar que se ajusten a sus talentos e intereses, considerando que se desarrollan como líderes según sus prioridades personales y el contexto escolar (Sinha y Haniscin, 2017), lo que incrementa la capacidad de las escuelas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes y su comunidad (Darling-Hammond, Bullmaster y Cobb, 1995).

También Gento (2002) señala que el perfil de un auténtico líder docente se caracteriza por la existencia de unos elementos y características que permitan definirlo como tal, a través de la presencia y constancia de una serie de dimensiones, a saber: carismática, afectiva o emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa (Figura 1), que se respaldan en diversas investigaciones (Sergiovanni, 2004; Vernon-Dotson, 2008; Maulding et al., 2012; Gento, González, Palomares y Huber, 2017).

Aun reconociendo la importancia de las dimensiones anteriores, que definen a un auténtico líder pedagógico, diversos estudios ponen de manifiesto la relevancia de la dimensión formativa (Giuliani, 2002; González et al., 2016). Como señalaron hace más de dos décadas Darling-Hammond, Bullmaster y Cobb (1995), el liderazgo docente está indisolublemente conectado con el aprendizaje del profesorado y, en consecuencia, con su dimensión formativa. Conscientes de este hecho, cabe señalar una serie de elementos inherentes a la dimensión formativa del liderazgo pedagógico, aplicables en este caso a la figura del profesor, que se consideran en lo que sigue.

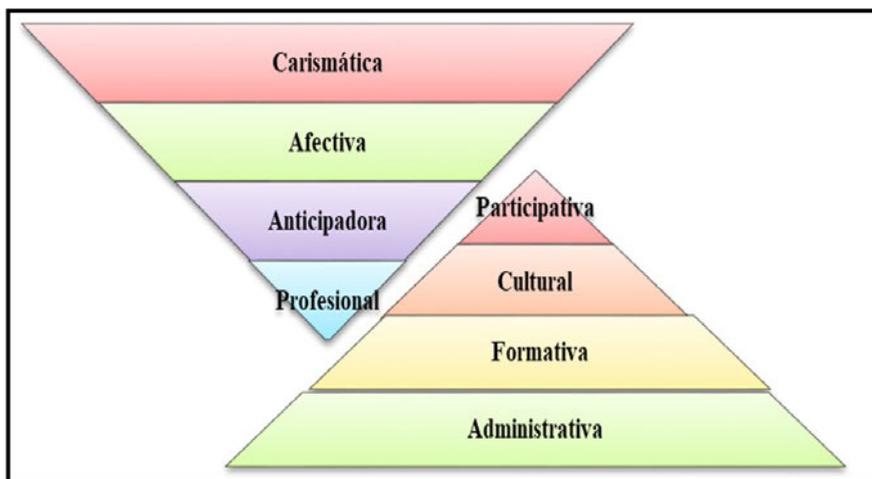


Figura 1. Dimensiones del liderazgo pedagógico (Adaptado de Gento, 2002)

Así, en primer lugar, destaca la *dedicación a la propia formación*. En efecto, dado que las competencias previamente adquiridas no se mantienen por propia inercia, es necesario poner el énfasis en la formación continua, como elemento destacado para la capacitación de los docentes como líderes para mejora de la educación (López y Lavié, 2010). Sin duda, entre los roles más importantes que asumen los líderes docentes está el de aprendiz (Darling-Hammond, Bullmaster y Cobb, 1995; Bernal et al., 2013). Y, en este punto, conviene destacar la necesaria especialización curricular e instructiva. Curricular, porque comprender los estándares, cómo se vinculan entre sí los componentes del currículo y cómo llevar a cabo su planificación e implementación en la institución educativa resulta esencial. Instructiva, también, porque desde ella se podrá colaborar con el resto de los docentes de la institución en implementar métodos y estrategias de enseñanza efectivos.

Y es aquí donde tiene sentido el segundo elemento inherente a la dimensión formativa del líder pedagógico, a saber: *la ayuda a la formación del resto del personal del centro*. De este modo el docente se configura como líder al promover el desarrollo profesional del profesorado (Bernal e Ibarrola, 2015), con quien colabora en un proyecto compartido (Contreras, 2016). Hacer las veces de mentor para maestros principiantes es un enfoque formativo relevante en el escenario actual internacional, y debe ser un rol común para los líderes docentes (Harrison y Killion, 2007). Desde esta perspectiva, se configuran como modelos a seguir, introducen a los docentes –noveles o no– en la nueva escuela y asesoran a los maestros sobre el currículo, la enseñanza, procedimientos y prácticas, entre otros aspectos (Cheung, Reinhardt, Stone y Little, 2018). Ser mentor requiere ser líder docente, exige de experiencia valiosa para hacer una contribución significativa al desarrollo profesional del profesorado y robustecer, de este modo, el capital profesional de la institución.

Otros dos elementos que tienen que ver con la dimensión formativa son la *facilitación de intercambios profesionales* y la *promoción del estudio de temas profesionales*

y *debate sobre los mismos*. En este sentido, Robinson et al. (2014) ponen de manifiesto la importancia de propiciar encuentros e intercambios sobre los desafíos específicos de la educación y de la docencia. Conviene señalar también, la relevancia de establecer modos de promover y difundir las buenas prácticas e iniciativas generadas por el profesorado (Muijs y Harris, 2006). Los docentes acentúan su liderazgo en la medida en que son capaces de profundizar y debatir con sus colegas aspectos relativos al desarrollo profesional, generando redes de confianza y apoyo (Hallinger y Heck, 2010). Su aprendizaje profesional se vuelve más relevante a través de comunidades de aprendizaje docente, que a su vez pueden romper el aislamiento presente en algunas escuelas. En definitiva, cuando los maestros aprenden unos con otros, pueden enfocarse en lo que mejora más directamente el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, también es necesario *proveer materiales de formación*. Así, los docentes líderes comparten con el resto de los miembros de la institución educativa los materiales y recursos individuales para mejorar la educación desde un enfoque colectivo (Nappi, 2014). Estos pueden incluir sitios web, materiales de instrucción, lecturas u otros recursos para aplicar en las aulas. Igualmente, pueden compartir recursos profesionales como artículos, libros o herramientas de evaluación (Harrison y Killion, 2007).

Es un elemento de la dimensión formativa del líder docente *impulsar la investigación y la búsqueda de ayudas destinadas a tal fin*. El docente, como líder, debe ser capaz de reflexionar sobre su propia acción y condición profesional y su impacto en los estudiantes, promoviendo cambios sustanciales e investigaciones que propicien la mejora de los procesos de enseñanza, buscando trasladar los resultados obtenidos a las aulas. Es cierto que, aunque los docentes tienen acceso a una gran cantidad de datos, a menudo no los usan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los líderes docentes están en condiciones de dirigir iniciativas que involucren a sus compañeros en el análisis y el uso de esta información para mejorar la enseñanza. Otro elemento sustantivo tiene que ver con *promover las relaciones con agentes y entidades de formación*, de manera que se estimule el aprendizaje organizacional (Bolívar, 2010) en redes de desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2018). El docente líder, debe apoyar iniciativas y configurar equipos de mejora escolar, representando a la institución en la comunidad o en los grupos de trabajo con entidades del entorno.

Finalmente, los líderes docentes pueden ser también catalizadores del cambio, *impulsando y apoyando la innovación*. En efecto, para la mejora de la calidad educativa es imprescindible que el profesorado esté abierto a la innovación y sea capaz de utilizar las herramientas necesarias para fomentarla y consolidarla (Contreras, 2016). El auténtico líder debe ser competente para adaptarse, y conseguir que el resto se adapte, a la nueva sociedad del conocimiento, explorando nuevas ideas y métodos (Santivañez, 2017). No debe conformarse con un *status quo*; han de tratar de buscar *la mejor manera*. Los docentes líderes, en definitiva, tienen un fuerte compromiso con la mejora continua y contagian, en cierto modo, su afán de desarrollo a la comunidad educativa en su conjunto.

En este contexto y desde los antecedentes señalados, los objetivos de este estudio son: (a) explorar las dimensiones que definen al docente como líder pedagógico; (b) determinar la importancia de los elementos inherentes a la dimensión formativa del liderazgo docente.

MÉTODO

Para el logro de los objetivos se llevó a cabo un estudio descriptivo (Best y Kahn, 2003) y, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, puede considerarse también como exploratorio, al pretender conocer nuevas perspectivas sobre el objeto de estudio (Arthur, Waring, Coe y Hedges, 2012). En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa, “predominantemente inductiva, que busca determinar las características externas generales de una población sobre la base de muchos casos individuales extraídos de la misma” (Río Sadornil, 2005, p. 247).

PARTICIPANTES

La muestra participante es de conveniencia, no probabilística y de tipo accidental (n=1196). Los participantes representan de modo heterogéneo las distintas etapas del sistema educativo (Tabla 1), considerando distinta presencia de los sectores de opinión participantes (estudiantes: 30,97 % –a partir de Educación Secundaria Obligatoria–; docentes: 61,62%; familias: 7,44%). Por otro lado, los participantes se contextualizan en su mayor parte en España (74,5%). En la Tabla 2 se presenta su distribución por Comunidades Autónomas, destacando la presencia de Andalucía, Cantabria, Castilla la Mancha y Madrid.

Tabla 1. *Distribución general de los participantes (estudiantes, profesorado y familias)*

Participantes (n=1196)		Estudiantes n=370 (30,94%)	Profesorado n=737 (61,62%)	Familias N=89 (7,44%)	Total
Etapa (n=1178)	Ed.Inf. / Ed. Prim.	--	389	37	426 (36,16%)
	ESO / Bach / FP	249	295	47	591 (50,17%)
	Grado / Posgrado	92	19	1	112 (9,51%)
	Otros	16	31	2	49 (4,16%)
País (n=1196)	España	164	644	83	891 (74,5%)
	Letonia	203	21	0	224 (18,73%)
	Otros (América)	3	72	6	81 (6,77%)
Sexo (n=1195)	Mujer	224	497	68	789 (66,03%)
	Hombre	145	240	21	406 (33,97%)

Tabla 2. *Distribución de los participantes por Comunidades Autónomas*

Participantes de España (n=891)	Estudiantes (n=164)	Profesorado (n=644)	Familias (n=83)
Andalucía (n=337)	34	268	35
Cantabria (n=139)	102	10	27
Castilla La Mancha (n=80)	2	77	1
Madrid (n=80)	0	74	6
Aragón (n=54)	0	50	4
Extremadura (n=43)	1	41	1
Comunidad Valenciana (n=30)	2	27	1
Ceuta y Melilla (n=28)	0	27	1
Murcia (n=26)	10	15	1
Castilla y León (n=23)	6	16	1
Asturias (n=22)	2	18	2
Galicia (n=11)	1	9	1
Otros (n=18)	4	12	2

Si bien, aunque la muestra considerada en el estudio es limitada dada la fase inicial en la que se encuentra la investigación, Morales Vallejo (2008) señala que, para poblaciones de tamaño desconocido, con una muestra de 1067 sujetos existe un nivel de confianza del 95%, asumiendo un margen de error muestral del 3%, por lo que se puede afirmar que, en su conjunto, la muestra final resulta suficientemente representativa.

INSTRUMENTO

Para la recogida de información se ha utilizado el “Cuestionario sobre Liderazgo Educativo en Instituciones Educativas” diseñado dentro de la *Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación* (www.leadquaed.com). Dicha asociación, de la cual forman parte investigadores de ámbito nacional e internacional, tiene como finalidad estudiar y formular propuestas relativas al liderazgo pedagógico, a la calidad de la educación y a la relación entre ambos aspectos.

La construcción del instrumento dentro de la citada asociación, se ha efectuado tomando como referencia las diversas bases teóricas consultadas y el juicio de doce expertos, a quienes se les ha consultado por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del cuestionario al objeto concreto de estudio con la pretensión de asegurar la validez de contenido. Por otro lado, la fiabilidad del cuestionario se ha comprobado mediante el Alfa de Cronbach (α .977), que indica un elevado nivel de consistencia interna y una alta fiabilidad.

Este instrumento incluye, además de los datos de identificación iniciales, un conjunto de ítems que se responden en una escala de importancia de 9 puntos, con valores que oscilan de 1 a 9. Los ítems se refieren a las dimensiones de liderazgo

propuestas por Gento (2002): carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa. Del mismo modo, dentro de cada dimensión se incluyen los elementos inherentes a la misma. Concretamente, en el caso que nos ocupa, en la dimensión formativa se han considerado como elementos propios la dedicación a la formación propia, ayuda a la formación de colaboradores, acopio de materiales de formación, promoción de relaciones con agentes formativos, facilitación de intercambios inter-profesionales, impulso a la investigación, potenciación de la obtención de ayudas a la investigación, promoción del estudio de temas profesionales, promoción del debate sobre temas profesionales y el apoyo a la innovación.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento de recogida de información fue aplicado por los miembros de la asociación, tanto nacionales como internacionales, atendiendo a criterios de disponibilidad muestral. Los cuestionarios se han aplicado de manera presencial desde junio del año 2015 hasta octubre de 2018. Los participantes fueron informados sobre el objetivo y los detalles del estudio. Se les indicó que, al completar el cuestionario, aceptaban el uso de sus respuestas en nuestra investigación. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial.

En coherencia con los objetivos del estudio, el análisis de datos se ha enfocado desde una perspectiva descriptiva-exploratoria, complementada con el estudio de las posibles diferencias significativas (ANOVA) en las puntuaciones de los diferentes sectores considerados en el estudio (estudiantado, profesorado y familias). Posteriormente se ha realizado un análisis *post hoc*, mediante la prueba de Scheffé, para identificar las diferencias entre colectivos. El análisis de datos se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS v. 24.0.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en el estudio atendiendo, en primer lugar, a la importancia otorgada a las dimensiones que definen a un docente como líder pedagógico para, posteriormente, analizar la relevancia atribuida a los diferentes elementos que configuran la dimensión formativa del liderazgo docente.

Dimensiones del liderazgo docente

Tras un primer análisis de la importancia otorgada a las diferentes dimensiones de un líder pedagógico (Tabla 3), la media obtenida indica que los encuestados consideran que las principales dimensiones que definen a un docente como líder son la dimensión afectiva ($\bar{X}=7,95$; $SD=1,357$), carismática y profesional ($\bar{X}=7,91$; $SD=1,282$ y $SD=1,420$, respectivamente) y la dimensión participativa y formativa ($\bar{X}=7,86$; $SD=1,295$ y $SD=1,412$, respectivamente).

Analizando los valores promedio obtenidos por cada uno de los sectores considerados en la investigación (Tabla 3), se aprecia que, aun situándose en niveles elevados, la importancia que el alumnado otorga a las diferentes dimensiones del liderazgo pedagógico del profesorado es siempre inferior a la atribuida por las familias y, especialmente, por los docentes. Atendiendo al ANOVA de un factor realizado y posteriores contrastes

post hoc, se puede afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones entre las medias obtenidas por los estudiantes en relación con los docentes y familias, a excepción de la dimensión administrativa, donde la significatividad de la diferencia está únicamente presente entre los sectores de estudiantes-docentes. Según lo ya indicado, la mayor importancia a las dimensiones consideradas en el estudio es siempre la atribuida por los docentes, seguida de las familias, salvo en la dimensión carismática (\bar{X} Docentes=8,10; \bar{X} Familias=8,24). Si bien, en ningún caso la diferencia de medias entre docentes y familias ha resultado estadísticamente significativa.

Tabla 3. Media global, media por sectores, desv. típica y ANOVA de la importancia otorgada a las dimensiones constitutivas del liderazgo pedagógico docente

Dimensión	Media Sector						F	Diferencias. Significativas	p Scheffé
	Estudiantes		Docentes		Familias				
	x	dt	x	dt	x	dt			
Carismática \bar{X} global: 7,91	7,42	1,48	8,10	1,12	8,24	1,17	37,121	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Afectiva \bar{X} global: 7,95	7,26	1,55	8,27	1,07	8,15	1,64	71,070	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Anticipadora \bar{X} global: 7,81	7,34	1,43	8,02	1,11	7,96	1,68	33,697	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Profesional \bar{X} global: 7,91	7,47	1,37	8,11	1,37	8,04	1,64	23,884	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,005 ,000
Participativa \bar{X} global: 7,86	7,20	1,46	8,17	1,10	7,96	1,16	71,012	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Cultural \bar{X} global: 7,63	7,07	1,59	7,88	1,46	7,89	1,59	32,803	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Formativa \bar{X} global: 7,86	7,34	1,46	8,12	1,28	7,77	1,73	36,205	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,044
Administrativa \bar{X} global: 7,44	7,07	1,43	7,61	1,77	7,55	1,83	11,235	Estud.-Docent.	,000

La dimensión formativa del liderazgo docente: importancia de sus elementos inherentes

Centrándonos en la dimensión formativa se puede apreciar que, en conjunto, es una de las más valoradas como aspecto inherente al liderazgo docente. Atendiendo a los diferentes elementos constitutivos de dicha dimensión, los resultados obtenidos (Tabla 4) evidencian la alta importancia concedida por los participantes en la investigación a la dedicación de los docentes a su propia formación (\bar{X} =7,91; SD =1,319), al acopio de los materiales necesarios destinados a la misma (\bar{X} =7,69; SD =1,436), apoyo a la formación del resto de miembros de la institución educativa (\bar{X} =7,63; SD =1,468) y apoyo a la innovación (\bar{X} =7,59; SD =1,629). Menor importancia tienen los ítems referidos a facilitar los intercambios inter-profesionales (\bar{X} =7,38; SD =1,715),

potenciar la obtención y búsqueda de ayudas a la investigación ($\bar{X}=7,37$; $SD=1,747$), promocionar relaciones con agentes formativos ($\bar{X}=7,36$; $SD=1,683$) y fomentar el debate sobre temas profesionales ($\bar{X}=7,35$; $SD=1,608$).

Tabla 4. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los elementos inherentes a la dimensión formativa del liderazgo pedagógico docente

Dimensión	Media Sector						F	Diferencias Significativas	p Scheffé
	Estudiantes		Docentes		Familias				
	x	dt	x	dt	x	dt			
Propia formación \bar{X} global: 7,91	7,36	1,64	8,19	1,01	7,78	1,42	52,469	Estud.-Docent. Estud.-Familia Doce.-Familia	,000 ,019 ,019
Formación colaboradores \bar{X} global: 7,63	7,13	1,64	7,88	1,30	7,57	1,53	33,115	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,040
Materiales de formación \bar{X} global: 7,69	7,16	1,68	7,92	1,25	7,88	1,27	37,526	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,000
Relación agentes formativos \bar{X} global: 7,36	6,73	1,87	7,65	1,51	7,49	1,61	37,924	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,005 ,001
Intercambios inter- profesión \bar{X} global: 7,38	6,75	1,89	7,67	1,53	7,44	1,79	35,770	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,003
Impulso a la investigación \bar{X} global: 7,41	7,08	1,80	7,58	1,69	7,30	1,81	10,031	Estud.-Docent.	,000
Obtención ayudas investig. \bar{X} global: 7,37	6,94	1,86	7,58	1,66	7,32	1,73	16,057	Estud.-Docent.	,000
Estudio temas profesionales \bar{X} global: 7,45	7,02	1,68	7,68	1,53	7,36	1,53	21,920	Estud.-Docent.	,000
Debate temas profesionales \bar{X} global: 7,35	6,94	1,71	7,57	1,49	7,20	1,82	20,043	Estud.-Docent.	,000
Apoyo a la innovación \bar{X} global: 7,59	7,01	1,69	7,88	1,52	7,65	1,57	35,456	Estud.-Docent. Estud.-Familia	,000 ,005

Profundizando en los valores promedio obtenidos por cada uno de los sectores participantes en la investigación (Tabla 4), se pone de manifiesto que la importancia atribuida por los docentes a los diferentes elementos que configuran la dimensión formativa del liderazgo del profesorado siempre es superior a la del resto de sectores. De manera más precisa:

- La importancia otorgada por los estudiantes es siempre inferior a la considerada por los docentes. Según los contrastes *post hoc* realizados, estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los elementos de la citada dimensión.
- La media en importancia obtenida por el alumnado siempre es inferior a la de la familia. Las diferencias alcanzadas son estadísticamente significativas en todos los elementos inherentes a dicha dimensión formativa, a excepción de los ítems referidos a la investigación (impulso a la investigación y potenciación de la obtención de las ayudas a la misma) y al desarrollo de temas profesionales (promoción del estudio de temas profesionales y promoción del debate sobre los mismos).
- Los valores medios obtenidos por las familias siempre son inferiores a los alcanzados por los docentes. Si bien, en los contrastes *post hoc* realizados, únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el ítem referido a la dedicación a la propia formación (\bar{X} Docentes=8,19; \bar{X} Familias=7,78).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha pretendido explorar las dimensiones que definen el liderazgo pedagógico del docente y determinar la importancia de los elementos inherentes a su dimensión formativa. El análisis documental previo efectuado sobre la temática pone de relieve la importancia que, en la actualidad, tiene el liderazgo del profesorado como elemento clave en la mejora de la calidad educativa (Hunzicker, 2017; Wenner y Campbell, 2017). Si bien, aunque el liderazgo docente es un tópico con cierto recorrido en la literatura internacional, los estudios en nuestro contexto son escasos (Bolívar, 2011; Bernal e Ibarrola, 2015). Este hecho es atribuible a la concepción existente hasta hace no mucho tiempo de identificar el liderazgo con la figura del director o con los mandos intermedios de las instituciones educativas.

Centrándonos en la relevancia del docente como líder pedagógico, los resultados obtenidos remarcan la importancia que en dicho liderazgo tienen las dimensiones afectiva, carismática, profesional, participativa y formativa. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores (González et al., 2016; Gento et al., 2017), que, si bien estaban centradas en el liderazgo en general o en la figura del director, evidencian la existencia de un tronco común específico e inherente al liderazgo pedagógico, independientemente del colectivo considerado.

En el caso del profesorado, se resalta la importancia de la dimensión afectiva, puesto que, como líder de un grupo de estudiantes, los docentes deben ser capaces de valorar y atender a las personas, sus sentimientos y necesidades emocionales (Day, 2006; O'Connor, 2008; Bernal et al., 2013). El profesorado que se convierte en líder experimenta satisfacción personal y profesional, así como una reducción en el aislamiento. Siguiendo a Barth (2001), los docentes líderes pasan a ser “*propietarios*” de la escuela en lugar de meros “*inquilinos*”. Se pone así de manifiesto un sentido de pertenecer a un lugar común, a un proyecto compartido. Dentro de la dimensión

carismática, el docente líder debe atraer hacia él al resto de personas de la institución educativa (Grabo, Spisak y Van Vugt, 2017), donde su visión positiva hacia los demás resulta altamente efectiva para la mejora del proceso educativo. Además, dado que el docente es un rol modelo para el resto de los miembros del contexto educativo (Dimas-Rangel et al., 2016), su dimensión profesional es, también, de gran importancia (Sergiovanni, 2004).

Destaca, igualmente, la relevancia de la dimensión participativa del liderazgo docente. Sin duda, la colaboración, la comunicación permanente, el aprendizaje y el trabajo compartido tiene una alta incidencia, de modo directo, en el desarrollo profesional, el aprendizaje organizacional y la capacidad de la escuela para afrontar nuevos roles y, también, repercute indirectamente en los resultados académicos de los estudiantes (Wenner y Campbell, 2017). Además, cabe señalar la dimensión formativa como factor fundamental para el éxito. Los docentes tienen, en su ejercicio profesional, una excelente oportunidad de desarrollar el aprendizaje en la acción, como vía indiscutible para la mejora continua.

Dentro de dicha dimensión destaca la alta importancia atribuida, en este estudio, a la dedicación a la propia formación del docente, como medio imprescindible para adaptarse a los avances y cambios continuos de la sociedad (López y Lavié, 2010) y responder de manera precisa a la cada vez mayor complejidad del hecho educativo. Evidentemente, la propia formación docente implica considerar otros elementos también relevantes, como son el acopio y utilización de los cada vez más numerosos materiales y recursos de formación, pero no de manera aislada, sino compartiéndolos y ayudando y promocionando la formación y desarrollo profesional conjunto del resto de miembros de la institución educativa (Bernal e Ibarrola, 2015). Sin duda, la formación propia, de los iguales y la búsqueda de los elementos necesarios para la misma, están intrínsecamente relacionados con otro de los elementos inherentes a dicha dimensión, como es la innovación. No es posible entender la educación de las futuras generaciones, marcadas por el conocimiento y los cambios continuos, sin un apoyo constante a la innovación dentro de las aulas, que permita adaptar la pedagogía y el discurso didáctico a las rápidas y cambiantes necesidades de la sociedad actual (Santivañez, 2017). El docente líder es aquel “consciente de la necesidad de cambio y por lo tanto lo estimula e impulsa, sin esperar la autoridad burocrática que se lo imponga hacer” (Dimas-Rangel et al., 2016, p. 14).

Los resultados obtenidos en función de los sectores considerados en la investigación ponen de manifiesto que de manera estadísticamente significativa la valoración del alumnado es siempre inferior a la atribuida por las familias y docentes, si bien todos ellos proporcionan valores elevados a las diferentes dimensiones constitutivas de un verdadero liderazgo. Algo similar sucede con la relevancia otorgada a los elementos inherentes a la dimensión formativa: los estudiantes siempre hacen una menor valoración de su importancia. No obstante, en este caso, solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los elementos que mayor valoración global han obtenido. En aquellos elementos considerados, a tenor de los resultados obtenidos, menos relevantes dentro de la dimensión formativa del liderazgo docente, las diferencias de medias no han llegado a ser representativas, tales como los referi-

dos a la investigación y desarrollo de temas profesionales. Estas diferencias pueden ser debidas a que los estudiantes no han tomado total conciencia de la complejidad del hecho educativo y, por tanto, de las implicaciones que tiene en el docente su concepción como líder pedagógico. Se abre pues, una nueva vía de estudio para futuras investigaciones, destinada a determinar el origen y la motivación de la menor importancia atribuida por los estudiantes a las diferentes dimensiones del liderazgo docente y a los elementos propios de la dimensión formativa.

Si bien los resultados obtenidos evidencian indicios de una posible menor valoración de las familias en comparación a la de los docentes en algunos de los elementos considerados en la investigación, la única diferencia estadísticamente significativa entre la consideración del profesorado y la de la familia se obtiene en la importancia atribuida a la dedicación a la propia formación docente: parece que el profesorado ha tomado verdadera conciencia de su relevancia como elemento indispensable para la mejora de los procesos educativos. No obstante, dada la limitación de la muestra en el sector familia debido a fase inicial en la que se encuentra la investigación, se hace necesario ampliar la misma de manera que resulte más representativa y permita avanzar en el estudio y profundizar en los posibles indicios detectados.

En síntesis, este estudio pone de manifiesto la importancia del liderazgo pedagógico de los docentes, como profesionales comprometidos con el conocimiento, su propia formación y desarrollo y la mejora continua de su quehacer. Si bien, para su efectivo ejercicio, es imprescindible considerar –junto con las condiciones que ya se señalaron en la introducción– la necesidad de que el profesorado esté altamente implicado con la formación, como medio eficaz para dar respuesta a las múltiples y cambiantes necesidades que suponen el sentir de las instituciones educativas actuales. Cabe cuestionarse en este punto lo indicado por Sugrue (2015), referido al necesario apoyo sistemático que las administraciones, tanto a través de los planes de formación inicial como programas de formación continua, deben brindar al profesorado en su capacitación para dar adecuada respuesta a las exigencias que la labor del liderazgo implica, puesto que solo se alcanzará una alta calidad educativa si los docentes se convierten en verdaderos y auténticos líderes pedagógicos, lo que exige ir más allá de un conjunto de comportamientos o roles, para considerar que el liderazgo docente es, especialmente, una forma de pensar y ser que orienta su acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. y Hedges, L. V. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. London: SAGE.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bernal, A., Jover, G., Ruíz-Corbella, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y cons-

- trucción de la identidad profesional del docente. En J. Argos y P. Ezquerra, P. (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 19-42). Santander: Universidad de Cantabria.
- Best, J. W. y Kahn, J. V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress.
- Bishop, H. L., Tinley, A. y Berman, B. T. (1997). A contemporary leadership model to promote teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 77-81. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462880>.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399550706009>.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E. y Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L. y Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The elementary school Journal*, 96(1), 87-106.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Gu, Q. and Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>.
- Dimas-Rangel, M. I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. y Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(7), 12-19.
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S.; González, R., Palomares, A. y Huber, G. (2017). Perfil competencial del profesor en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Coords.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 89-140). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Giuliani, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.

- Gómez Delgado, A. M. (2012). Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela. *Contextos Educativos*, 15, 61-78.
- Gómez, R. y Medina, A. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127>.
- González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Grabo, A., Spisak, B.R. y Van Vugt, M. (2017). Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 28(4), 473-485. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.05.001>.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Harrison, C. y Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Madrid: Narcea.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E. y Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29. <https://doi.org/10.1002/jls.20240>.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Muijs, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership-Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>.
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>.
- Murgatroid, S. y Morgan, C. (2002). *La Gestión de la Calidad total en el Centro Docente*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34.

- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- Raelin, J. A. (Ed.) (2016). *Leadership-as-practice*. New York: Routledge.
- Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Santiváñez Limas, V. (2017). El reto de formar profesores líderes en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Coords.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 27-48). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Leadership. What's in it for Schools?* Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Sinha, S. y Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders*. Dordrecht: Springer.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. y Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929.
- Vernon-Dotson, L. J. (2008). Promoting Inclusive Education through Teacher Leadership Teams: A School Reform Initiative. *Journal of school leadership*, 18(3), 344-373.
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>.
- York-Barr, A. J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.